

RELAÇÃO ENTRE A PERCEÇÃO DO ENVOLVIMENTO PARENTAL E A REGULAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM EM ALUNOS DO 5º E 6º ANOS DE ESCOLARIDADE

Joana Sofia Ferreira Dias Pereira, ISPA – Instituto Universitário, joanasp1991@gmail.com

Vera Monteiro, ISPA – Instituto Universitário / CIE-ISPA, veram@ispa.pt

Resumo: De modo a analisar as relações existentes entre a percepção que os alunos têm do envolvimento parental na escolaridade e a sua regulação para a aprendizagem, foi realizado um estudo quantitativo de carácter correlacional e comparativo, onde participaram 218 estudantes do 5º e 6º anos de escolaridade de uma escola pertencente a um agrupamento de escolas em Setúbal. Foram utilizados três instrumentos. Um avalia a percepção do envolvimento parental “Os meus pais e a minha escolaridade”, o outro avalia a percepção dos “Sentimentos/atitude em relação ao envolvimento parental na escolaridade”, e por último, um questionário que avalia a regulação dos alunos para a aprendizagem “Porque é que faço as coisas?”.

Os dados evidenciaram a existência de diferenças significativas na relação entre a percepção do envolvimento parental e a regulação para a aprendizagem. Alunos com maior percepção de envolvimento parental apresentam maiores níveis de regulação intrínseca. Nas relações existentes entre a percepção do envolvimento parental e o desempenho académico (número de reprovações) verificou-se também a existência de diferenças significativas. Quanto maior o número de reprovações, menor a percepção do envolvimento parental. Quanto às relações entre a regulação para a aprendizagem e o desempenho académico também existem diferenças significativas. Quanto maior o número de reprovações, menos intrínseca é a regulação.

Palavras-Chave: Percepção de envolvimento parental, Regulação para a aprendizagem, Autonomia, Controlo.

Introdução

A família e a escola são as entidades sociais primordiais nas quais as crianças se incluem, e nas quais se constroem os processos da sua socialização. A relação entre a escola e a família depara-se com vários desafios relacionados com o papel e responsabilidades que cada instituição tem na formação integral das crianças. Foi com o desenvolvimento desta relação que surgiu o conceito de envolvimento parental, que consiste na participação dos pais em várias atividades relacionadas

com a educação dos seus filhos e em interação com a escola (Rocha, 2006). Os resultados de vários estudos verificaram que existe uma maior eficácia no processo escolar, quando a família está ativamente envolvida (e.g. Fan & Williams, 2010). Referindo as investigações que relacionam o envolvimento parental com a motivação dos estudantes, verifica-se que existe uma relação entre diversas vertentes do envolvimento dos pais (e.g. comunicação com a escola) com a motivação intrínseca (Fan & Williams, 2010; Ginsburg & Bronstein, 1993; Izzo, Weissberg, Kasprow & Fendrich, 1999; Urdan, Solek & Schoenfelder, 2007).

Envolvimento parental

De acordo com diversos autores, o envolvimento parental não pode ser descrito através de uma definição universal, mas tem sido traduzido na literatura através de distintos modos: comportamentos, atitudes, valores, crenças, sentimentos ou aspirações dos pais, em relação à escolaridade dos filhos (Desimone, 1999; Epstein, 1995; Fan & Williams, 2010; Grolnick & Slowiaczek, 1994). Na literatura são apontados vários modelos que explicam porque é que os pais se envolvem na educação dos filhos, nomeadamente o modelo de Hoover-Dempsey, Walker e Sandler. Estes autores referem 5 níveis de razões. O nível 1 refere quatro razões para os pais se envolverem na educação dos seus filhos. A primeira razão é designada como “construção do papel parental para o envolvimento” (os pais acreditam que devem ser envolvidos) (Hoover-Dempsey et al., 2005). A segunda razão refere-se à eficácia dos pais para ajudar a criança a aprender (os pais acreditam que o seu envolvimento vai fazer a diferença). Na terceira razão existe uma perceção dos pais de convites para se envolverem e participarem na escola (os pais acreditam que a escola quer o seu envolvimento). Na quarta e última razão, os pais têm uma perceção e acreditam que também os seus filhos querem ou precisam do seu

envolvimento. O nível 2 é descrito pelas formas mais apreciadas em que o envolvimento se desenvolve, e que vai ser definido pelo local em que ocorre, nomeadamente em casa ou na escola. No nível 3 estão explícitos os mecanismos pelos quais os pais podem influenciar a escolaridade dos filhos. A modelagem, em que os pais podem influenciar positivamente os resultados escolares dos filhos, modelando os comportamentos e atitudes relacionados com a escola. O reforço é fundamental, pois ajuda a manter os comportamentos e atitudes das crianças centradas no seu desempenho académico, e consecutivamente no seu sucesso escolar. A instrução tem como principal objetivo apoiar diferentes resultados de aprendizagem. De acordo com o nível 4 existem dois fatores mediadores do efeito do envolvimento parental nos resultados escolares dos estudantes. Estes fatores contêm, a idade da criança, e o ajuste entre as ações dos pais e as expectativas da escola. Referindo o nível 5, este está relacionado com os resultados escolares obtidos pelos estudantes. Os resultados indicam que existem fatores externos que promovem a aprendizagem dos alunos e o seu sucesso escolar (Hoover-Dempsey et al., 2001).

Envolvimento parental e desempenho académico e motivação para a aprendizagem

Na revisão de literatura efetuada existem vários estudos (Deslandes, Potvin & Leclerc, 2000; Wentzel, 1998) que demonstram que o comportamento e as práticas parentais promovem o desenvolvimento da autonomia dos filhos para as tarefas escolares, e por sua vez o desempenho académico

Em contextos educativos, a motivação alcança significados e importância característicos, influenciando tanto a aprendizagem como o desenvolvimento dos

alunos, e afetando o investimento ou desinvestimento dos mesmos no processo de ensino/aprendizagem (Lemos, Soares & Almeida, 2000, cit in Ricardo et al., 2012).

De acordo com a Teoria da Auto-Determinação (TAD) existem dois conceitos: a regulação autónoma e a regulação controlada (Deci & Ryan, 1987; Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2008; Lens et al., 2006). Quando as pessoas são motivadas de modo autónomo, experienciam vontade e independência nas suas ações. Por outro lado, uma motivação controlada consiste numa regulação externa, em que o comportamento é função de contingências externas de recompensa ou punição. Deci e Ryan (2000) propõem então a existência de um continuum de autodeterminação que é organizado por diferentes tipos de motivação, tendo início na amotivação, passando por quatro tipos de motivação extrínseca (regulação externa, introjetada, identifica e integrada), e chegando à motivação intrínseca. Este *continuum* pressupõe que quando os motivos para um determinado comportamento são completamente internalizados, o sujeito é autodeterminado (Grolnick, Kurowski, Dunlap & Hevey, 2000). Entendem-se como ações autodeterminadas, aquelas que são voluntárias e realizadas por vontade própria, opostamente às que são controladas, que são resultado das pressões decorrentes de forças interpessoais ou intrapsíquicas. Assim a regulação do comportamento altera-se numa extensão que vai do controlo até à autonomia. A regulação externa acontece quando o comportamento é regulado por recompensas materiais ou receio de consequências negativas (Balbinotti, Barbosa, Balbinotti & Saldanha, 2011). Relativamente à regulação introjetada, envolve a ação por uma regulação internalizada, mas que não é pessoalmente aceite (Cavenaghi, 2009). De acordo com a regulação identificada, o sujeito realiza uma determinada tarefa, mesmo que não tenha interesse por essa mesma tarefa, não tendo oportunidade de

escolha (Balbinotti et al., 2011). Na regulação integrada (tipo mais autodeterminado de motivação extrínseca), a pessoa internalizou totalmente os regulamentos externos, que passaram a fazer parte do seu *self*, bem como outros valores pessoais (Ryan & Deci, 2000). Uma regulação intrínseca refere-se ao tipo de motivação inata e instintiva em que o indivíduo faz algo pelo interesse e gosto que essa ação lhe proporciona (Ryan, 1995). Um comportamento controlado tem uma percepção de locus de causalidade externo (as pessoas sentem-se externamente comandadas, como se fossem “marionetas”), enquanto um comportamento autónomo tem um locus de causalidade interno (as ações são internamente conduzidas pelo próprio) (Grolnick et al., 2000; Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Assim, a literatura nesta área temática (Corno, 1989; Murray, 2000; Pintrich & Garcia, 1994; Zimmerman, 2000a; Zimmerman & Shunk, 1989) tem evidenciado que os estudantes que conseguem autorregular aspetos cognitivos, motivacionais e comportamentais do seu funcionamento académico, são mais eficazes, comparativamente aos que não conseguem.

Objetivos

Este estudo teve o propósito de analisar as relações existentes entre a percepção que os alunos tinham do envolvimento parental na sua escolaridade e a sua regulação para a aprendizagem. Pretende-se relacionar estes dois constructos e verificar em que medida os resultados diferem em função do desempenho académico.

Método

Participantes

No total, os participantes deste estudo foram 218 alunos que frequentavam 10 turmas, do 5º e 6º anos do 2º ciclo. A amostra estava distribuída da seguinte forma: 111 (50,9%) alunos frequentavam o 5º ano e os restantes 107 (49,1%) alunos o 6º ano, sendo que 87 (39,9%) estudantes pertenciam ao género feminino e 131 (60,1%) ao género masculino. Relativamente ao desempenho académico os alunos estavam distribuídos do seguinte modo: 167 (76,6%) nunca tinham tido reprovações e 51 (23,4%) já tinham tido uma ou mais reprovações.

Instrumentos e Procedimentos

Para a recolha de dados, foram utilizados três instrumentos, sendo estes os seguintes: uma escala que permite avaliar a percepção de práticas de envolvimento parental na escolaridade – “Os meus pais e a minha escolaridade”, bem como uma escala que permite avaliar a percepção dos sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental na escolaridade – “Sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental na escolaridade”, e uma escala que permite avaliar a regulação académica dos alunos – “Porque é que faço as coisas?”.

A escala “Os meus pais e a minha escolaridade” teve por base uma outra escala de práticas de envolvimento parental na escolaridade dos filhos, construída por Pedro (2010), tendo como objetivo obter uma medida que permitisse avaliar a percepção das práticas de envolvimento parental na escolaridade dos filhos, em crianças do 2º e 3º ciclo. Pelo facto da escala original ter sido construída para conhecer a opinião de um grupo de pais e mães portugueses sobre a sua experiência com a escolaridade dos seus filhos, os itens foram alterados, de forma a perceber-se quais seriam as percepções dos filhos acerca do envolvimento parental.

De seguida, o questionário utilizado foi validado pela elaboração prévia de uma primeira versão, a um pequeno grupo de alunos, caso fosse então necessária a correção de alguns aspetos de forma e conteúdo. A dimensão da mediação cultural da escala de Pedro (2010) foi eliminada, pois o nosso objetivo prendia-se em focar práticas ligadas à escola. Esta escala apresenta uma estrutura multidimensional com 26 itens que remetem para 3 dimensões: apoio às tarefas escolares, comunicação sobre a escolaridade e, participação escolar e extraescolar. Na dimensão *Apoio às tarefas escolares*, os itens remetem para o apoio que os pais dão ao nível das tarefas escolares. Relativamente à segunda dimensão *Comunicação sobre a escolaridade*, os itens reenviam para as conversas dos pais sobre a escolaridade. Na terceira dimensão *Participação escolar e extraescolar*, os itens referem a participação dos pais em iniciativas que ocorrem na escola e na comunidade.

Foi criada uma escala intitulada "*Sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental*", com o objetivo de perceber se os alunos se sentem bem com o envolvimento dos pais. Esta escala tem na totalidade 4 itens. Os itens remetem para os sentimentos dos alunos, relativamente ao envolvimento dos pais na sua vida escolar. A escala de resposta destes instrumentos é do tipo likert de 6 pontos, em que são enunciadas afirmações sobre o envolvimento dos pais na escolaridade, bem como acerca dos sentimentos/atitudes dos filhos em relação ao envolvimento dos seus pais. O objetivo é que os alunos posicionem a sua resposta perante a perceção e os sentimentos/atitudes que têm sobre a frequência deste envolvimento, variando de "*sempre*" (6 pontos) a "*nunca*" (1 ponto). Pelo facto de os itens estarem sempre formulados pela positiva, a cotação é sempre feita deste modo. A média das pontuações obtidas em cada item vai então expressar o nível

de percepção de práticas de envolvimento parental na escolaridade e o nível de percepção dos sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental. Desta forma, uma pontuação mais alta (mais próxima de 6) sugere que existe uma maior percepção de envolvimento parental, e dos sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental, sendo que uma pontuação mais baixa (mais próxima de 1) significa que existe uma menor percepção de envolvimento parental, e dos sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental. A escala "Os meus pais e a minha escolaridade" permite que haja uma interpretação do total de percepção de práticas de envolvimento parental na escolaridade, como também de cada dimensão individualmente. Para averiguar a estrutura desta escala, realizou-se uma análise fatorial exploratória dos 26 itens que constituem a escala e que remetem para 3 dimensões. Após a realização de várias análises fatoriais exploratórias sobre a matriz das correlações, com extração de fatores pelo método das componentes principais, seguida de uma Rotação Varimax na solução final, foram retidos 3 fatores (correspondentes às 3 dimensões da escala), que explicam cerca de 56,2% da variabilidade total. Verificou-se em seguida a coerência dos itens dentro de cada uma das dimensões, e como tal procedeu-se à análise da sua fidelidade, a partir do cálculo de consistência interna de cada dimensão, através do *alfa de Cronbach*. Na presente versão, os *alfas* são classificados como moderados a elevados. Na dimensão "apoio às tarefas escolares", o valor do *alfa* é .87; na dimensão "comunicação sobre a escolaridade", o valor do *alfa* é .76; na dimensão "participação escolar e extraescolar", o valor do *alfa* é .84; e na escala geral o valor do *alfa* é .91. A escala ficou assim constituída por 20 itens distribuídos pelas 3 dimensões: 6 itens na dimensão Comunicação, 8 na dimensão Apoio às Tarefas Escolares e 6 itens na dimensão Participação escolar.

Para averiguar a estrutura da escala "Sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental", também se realizou uma análise fatorial exploratória dos 4 itens que constituem a escala. Observou-se que a percentagem de variância explicada é de 58,2% por um fator, sendo que esse fator único corresponde à escala "Sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental". Verificou-se em seguida a coerência dos itens constatando-se um *alfa* de *Cronbach* de .74 considerado aceitável.

Quanto à escala da regulação académica dos alunos "Porque é que faço as coisas?" esta foi traduzida do questionário de autorregulação académica – SRQ-A de Ryan e Connel (1989), e tem como objetivo descrever os estilos de autorregulação académica num continuum da teoria da autodeterminação, ou seja, descrever as razões pelas quais as crianças fazem as suas tarefas escolares. Esta escala foi construída para crianças do 1º e 2º ciclo. Este instrumento possui uma estrutura multidimensional, composto por 32 itens, reenviando para 4 dimensões (regulação intrínseca, regulação identificada, regulação introjetada e regulação externa). Referindo a avaliação das diversas dimensões, na dimensão *Regulação intrínseca*, os itens remetem para uma regulação baseada no prazer que um determinado comportamento tem para o indivíduo. Na *Regulação identificada*, os itens reenviam para uma regulação baseada no reconhecimento da utilidade do comportamento. Esta forma de regulação faz com que a pessoa atue a partir de situações internas, tais como sentimentos de culpa, criadas quando esta decide tomar determinadas atitudes devido a situações contingenciais, pelas quais os valores associados não são os aceites pela pessoa. Relativamente à dimensão *Regulação introjetada*, os itens referem-se a uma regulação baseada nos sentimentos de culpa ou de evitamento de uma ameaça que se experienciam na

realização de um comportamento. Os comportamentos relacionados com os valores introjetados, só ocorrerão enquanto existir um controlo externo que leve o indivíduo à ação. De acordo com estes autores, as pessoas realizam as ações com a sensação de pressão, a fim de evitar a culpa ou a ansiedade, ou para alcançar uma sensação de bem-estar para o seu ego, ou ainda por orgulho. Segundo a dimensão *Regulação externa*, os itens reenviam para uma regulação que advém do exterior do indivíduo, sendo que, neste tipo de regulação, o comportamento é controlado por fatores externos específicos (e.g. obter uma recompensa ou evitar uma punição). A regulação externa acontece quando o comportamento é regulado por recompensas materiais ou receio de consequências negativas. A escala de resposta deste questionário é do tipo likert de 4 pontos. Neste instrumento são apresentadas afirmações sobre as razões pelas quais os alunos fazem as coisas. Os alunos têm então de posicionar a sua resposta face à sua identificação com cada afirmação, que varia de “*concordo totalmente*” (4 pontos) a “*discordo totalmente*” (1 ponto). A análise deste instrumento pode ser feita através da média de cada dimensão (de 1 a 4), ou obtendo um Índice de Autonomia Relativa (RAI), a partir da seguinte fórmula:

$$2 \times \text{Total Intrínseca} + \text{Total Identificada} - \text{Total Introjetada} - 2 \times \text{Externa}$$

Esta fórmula é formada pela soma ponderada das médias das variáveis que a constituem, sendo que este índice relata o nível de autonomia relativa do aluno. Desta forma, quanto mais negativo for o valor obtido, mais externa é a regulação para a aprendizagem, e por conseguinte, mais controlada. Quanto mais positivo for o valor obtido, mais intrínseca é a regulação, retratando assim uma maior autonomia do aluno. Para averiguar a estrutura desta escala, realizou-se uma análise fatorial exploratória dos 32 itens que constituem a escala original e que

remetem para 4 dimensões. Da análise fatorial com rotação Varimax resultaram 4 fatores, número de dimensões da escala original. A escala ficou assim com 21 itens. A percentagem de variância explicada é de 58,5%, pelos quatro fatores. Calculados os *alfa* de Cronbach estes podem ser classificados como moderados a elevados em todas as dimensões da escala. Na dimensão "Regulação intrínseca", o valor do *alfa* é .89; na dimensão "Regulação identificada", o valor do *alfa* é .85; na dimensão "Regulação introjetada", o valor do *alfa* é .83; na dimensão "Regulação externa", o valor do *alfa* é .76; e na Escala Geral, o valor do *alfa* é .91. É de referir que o *alfa* na escala geral é classificado como elevado. Segundo estes valores, conclui-se que o instrumento é fidedigno.

Resultados

No sentido de perceber se existia uma relação entre a regulação para a aprendizagem dos alunos e a percepção que tinham do envolvimento parental procedeu-se a uma análise correlacional destas duas variáveis.

Tabela 1

Correlações entre a percepção de envolvimento parental com a regulação para a aprendizagem

Dimensão	Intrínseca	Identificada	Introjetada	Externa	RAI
Envolvimento Parental Geral	.323**	.372**	.221*	.216**	.073
Participação	.228**	.205**	.194**	.281**	-.054
Comunicação	.259**	.368**	.196**	.069	.132
Apoio	.309**	.377**	.168*	.139*	.131

Correlação significativa $p < .05$ ** - Correlação significativa $p < .01$

Ao analisar as correlações (Tabela 1) verifica-se que as correlações positivas e significativas se estabelecem entre as dimensões da escala da percepção de envolvimento parental, bem como o envolvimento parental geral, com as

dimensões identificada e intrínseca. Também se verificam correlações significativas entre as dimensões Participação e Comunicação com a dimensão Introjetada, bem como entre a dimensão Participação com a dimensão Externa. Ainda se verifica uma correlação significativa entre o envolvimento parental geral com a dimensão Externa, e entre a dimensão Participação com a dimensão Externa. Igualmente positivas e significativas são as correlações entre o envolvimento parental geral e a dimensão Introjetada, bem como entre a dimensão Apoio e a dimensão Introjetada, e ainda entre a dimensão Apoio e a dimensão Externa. Desta análise comprova-se que as correlações positivas, significativas e moderadas se verificam entre as diferentes dimensões do envolvimento parental (Geral, Participação, Comunicação e Apoio) e as dimensões mais intrínsecas da regulação (Intrínseca e Identificada). Embora as correlações entre as dimensões da escala da percepção de envolvimento parental e o envolvimento geral, com o RAI (escala da autorregulação académica) não sejam significativas, verifica-se que quanto mais positiva é a percepção do envolvimento parental, mais intrínseca é a regulação para a aprendizagem, e vice-versa.

Procedeu-se ainda à análise correlacional das atitudes em relação ao envolvimento parental e a regulação para a aprendizagem dos alunos.

Tabela 2

Correlações entre a percepção de Sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental e a regulação para a aprendizagem

Escala	Intrínseca	Identificada	Introjetada	Externa	RAI
Sentimentos/atitudes relativamente ao envolvimento parental	.411**	.381**	.280**	.106	.178**

Ao analisar as correlações entre a escala Sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental e as dimensões da escala da Autorregulação acadêmica, verifica-se que as correlações são positivas e significativas entre os Sentimentos/atitudes com o RAI e quase todas as dimensões da escala, exceto com a dimensão Externa, em que a correlação não é significativa. Assim podemos afirmar que quanto mais positivos os sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental, mais intrínseca é a regulação para a aprendizagem, e vice-versa.

Foi ainda objetivo deste estudo analisar o envolvimento parental em função do desempenho acadêmico.

Tabela 3

Correlações entre a percepção de envolvimento parental com o desempenho acadêmico (Reprovações)

Dimensão	Envolvimento Parental Geral	Apoio	Comunicação	Participação
Desempenho acadêmico (Reprovações)	-.251**	-.285**	-.248**	-.106

Ao analisar as correlações entre o envolvimento parental geral e as dimensões da escala da percepção de envolvimento parental e o desempenho acadêmico, verifica-se que as correlações são moderadas, significativas e negativas entre o desempenho acadêmico e o envolvimento parental geral, e com as dimensões Apoio e Comunicação. Assim, constata-se que quanto maior o número de reprovações, menor a percepção do envolvimento parental, e vice-versa. Estudou-se também a relação entre as atitudes dos alunos em relação ao envolvimento parental e o desempenho acadêmico. Ao analisarmos as correlações entre a

escala “Sentimentos/atitudes em relação ao envolvimento parental” e o desempenho acadêmico, verifica-se que existe uma correlação moderada e significativa, e neste caso negativa ($-.256^{**}$), ou seja, os alunos com mais reprovações são os que apresentam sentimentos e atitudes em relação ao envolvimento parental menos positivos.

De forma a analisar a relação entre a Regulação para a aprendizagem em função do desempenho acadêmico, procedeu-se a uma análise dos valores correlacionais entre o RAI, as dimensões da escala da autorregulação acadêmica com o desempenho acadêmico.

Tabela 4

Correlações entre a regulação para a aprendizagem com o desempenho acadêmico (reprovações)

Dimensão	Intrínseca	Identificada	Introjetada	Externa	RAI
Desempenho acadêmico (Reprovações)	$-.353^{**}$	$-.364^{**}$	$-.240^{**}$	$-.020$	$-.205^{**}$

Ao analisar as correlações entre as dimensões da escala de autorregulação acadêmica, bem como o RAI, com o desempenho acadêmico, verifica-se que as correlações são moderadas, significativas e negativas com o RAI, e com quase todas as dimensões da escala, exceto na dimensão Externa. Deste modo, constata-se que quanto maior o número de reprovações, menos intrínseca é a regulação para a aprendizagem, e vice-versa.

Discussão

Ao analisar a relação entre a percepção que os alunos têm do envolvimento parental na sua escolaridade e a regulação que fazem para a aprendizagem, os

resultados obtidos confirmam que quanto maior a percepção de envolvimento parental maiores níveis de regulação intrínseca dos alunos para a aprendizagem, indo ao encontro de resultados de diversos estudos (Fan & Williams, 2010; Ginsburg & Bronstein, 1993; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Izzo et al., 1999; Urdan et al., 2007). Verificam-se relações positivas e significativas entre as dimensões da escala da percepção de envolvimento parental, bem como o envolvimento parental geral, principalmente com as dimensões Identificada e Intrínseca. Observam-se também relações positivas e significativas entre a dimensão Apoio, com as dimensões Intrínseca e Identificada. Quanto mais os pais se envolvem em termos de monitorização, de reforço positivo, de ajuda nas tarefas, menos os estudantes se reportam como dependentes de fontes externas para servirem de guia na sua vida académica (Ginsburg & Bronstein, 1993). Também se observam algumas correlações significativas entre as dimensões mais externas, o que pode ser explicado por outros dados da literatura que mencionam que os estudantes que percecionam pressão e controlo no envolvimento parental, tendem a experienciar traços de competitividade e de orientação para os resultados, estando mais dependentes de fontes externas para atingir os seus objetivos, sendo estas características de uma regulação externa (Izzo et al., 1999; Urdan et al., 2007). Ao analisar a relação entre a percepção dos Sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental e a regulação que fazem para a aprendizagem, os resultados demonstram que existe uma relação positiva e significativa entre os Sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental, com a dimensão Intrínseca da escala da autorregulação académica. Apoiar a autonomia dos alunos pede, para além de uma regulação intrínseca e autodeterminada, um combinado de capacidades interpessoais que abrangem respeitar a perspetiva

dos estudantes, reconhecer a existência dos seus sentimentos, explicar a razão de ser do que lhes é pedido e comunicar com uma linguagem não controladora (Reeve, 2002). De forma a estudar a percepção do envolvimento parental em função do desempenho académico, os resultados sugerem que existe uma relação negativa e significativa entre o desempenho académico, com o envolvimento parental geral, e as dimensões Apoio e Comunicação. Com a dimensão Participação, esta relação é negativa, mas não significativa. Isto sugere que, quanto maior o número de reprovações, menor é a percepção de envolvimento parental, e vice-versa. De acordo com algumas investigações, o envolvimento parental na educação dos alunos encontra-se fortemente relacionado com um melhor desempenho e sucesso académico por parte dos mesmos, desde o pré-escolar até ao secundário (e.g. Grolnick & Slowiaczek, 1994, Hoover-Dempsey et al., 2002). Relativamente à relação entre a percepção dos Sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental e o desempenho académico, verifica-se que existe uma relação negativa e significativa. Isto significa que, quanto maior o número de reprovações, menos positivos são os sentimentos/attitudes em relação ao envolvimento parental. De acordo com Steinberg, Elmen e Mounts (1989), os adolescentes que descrevem os pais como calorosos, democráticos e firmes na sua educação, tendem a desenvolver atitudes e crenças positivas face à sua realização, o que os leva a ter um melhor desempenho académico. Ao analisar a relação entre a regulação para a aprendizagem em função do desempenho académico, é importante referir tal como Schunk (1994) afirma, que os alunos autorregulados são intrinsecamente motivados. Os alunos com dificuldade na autorregulação da sua aprendizagem apresentam rendimentos escolares mais fracos (Zimmerman; Martinez-Pons, 1986; 1988).

Referências

- Balbinotti, M., Barbosa, M., Balbinotti, C., & Saldanha, R. (2011). Motivação à prática regular de atividade física: um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia*, 16, 99-106.
- Cavenaghi, A. (2009). Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. *Ciências & Cognição*, 14, 248-261.
- Corno, L. (1989). Self-regulated learning: A volitional analysis. In D. Schunk & B. & Zimmerman (Eds.). *Self-regulation of learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 111-141). N Y: Academic Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49, 182-185.
- Desimone, L. (1999). Linking Parent Involvement with Student Achievement: Do Race and Income Matter? *The Journal of Educational Research*, 93, 11-30.
- Deslandes, R., Potvin, P., & Leclerc, D. (2000). Les liens entre l'autonomie del' adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 32, 208-217.
- Epstein, J. (1995). School/family/community partnerships. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Fan, W., & Williams, C. (2010). The effects of parental involvement on student's academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30, 53-74.
- Guimarães, R., & Boruchovitch, E. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Auto-determinação. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 17, 143-150.
- Ginsburg, G., & Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64, 1461-1474.
- Grolnick, W., & Slowiaczek (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Grolnick, W., Kurowski, C., Dunlap, K., & Hevey, C. (2000). Parental resources and the transition to junior high. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 465-488.
- Hoover-Dempsey, K., Battiato, A., Walker, J., Reed, R., Dejong, J., & Jones, K. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36, 195-210.
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Jones, K., & Reed, R. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): An in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18 (7), 843-867.
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Sandler, H., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A., & Closson, K. (2005) why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106, 105-130.
- Izzo, C., Weissberg, R., Kasprow, W., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27, 817-839.
- Lens, W., Vansteenkiste, M., & Deci, E. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.
- Murray, B. (2000). Teaching students how to learn. Acedido a 14 de Maio de 2014, em <http://www.apa.org/monitor/jun00/howtolearn.html>
- Pintrich, P., & Garcia, T. (1994). Self-regulated learning in college students: Knowledge strategies and motivation. In P. R. Pintrich, D. Brown, & C. Weinstein (Eds.), *Student Motivation, Cognition, and Learning: Essays in honor of Wilbert, J. McKeachie* (pp.113-133). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. Deci & R. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research* (pp.183-203). New York: The University of Rochester Press.
- Ricardo, A., Mata, L., Monteiro, V. & Peixoto, F. (2012). Motivação para a aprendizagem da matemática e sua relação com a percepção de clima de sala de aula. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, V. Monteiro & J. Castro Silva (Eds). *Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares Contemporâneos através da Investigação e da Prática - Actas do 12º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação*. Lisboa: ISPA
- Rocha, H. (2006). *O Envolvimento Parental e a Relação Escola-Família*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Aveiro.
- Ryan, R. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Schunk, D. (1994). Self-Regulation of Self Efficacy and Attributions in Academic Settings. In D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 75-99). Hillsdale: Erlbaum.
- Steinberg, L., Elmen, D., & Mounts, S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Urdan, T., Solek, M., & Schoenfelder, E. (2007). Students' perceptions of family influences on their academic motivation: A qualitative analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 22, 7-21.
- Wentzel, K. (1998). Social relationship and motivation in middle school: The role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.
- Zimmerman, B. (2000a). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. New York (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Student Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Education Research Journal*, 23(4), 614-628.
- Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290.
- Zimmerman, B., & Schunk, D. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. NY: Springer.